

다문화 리터러시 교육 참여 교사의 무형식학습 경험에 나타난 교수역량*

정지현**·김영순***·장언연****

본 연구의 목표는 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들의 무형식학습 실행 경험에 나타난 교수역량의 의미를 분석하고, 다문화 리터러시 교육이 학습자 대상의 교육으로서 뿐만 아니라 교수역량을 함양하는 과정으로서 기능하기 위한 교육적 방향성을 제시하는 것이다. 연구 결과, 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들의 교수역량은 이론적 교수역량의 차원에서 '학습자와 함께 하는 지식 구성', 성찰적 교수역량의 차원에서 '공동체 선을 지향하는 반성적 태도', 실천적 교수역량의 차원에서 '세계시민을 육성하는 수행적 기능'으로 나타났다. 본 연구는 학교 밖 다문화현장에서 무형식학습을 실행하는 교사들의 교수역량이 지식 구성, 반성적 태도, 수행적 기능을 포괄하는 앎과 성찰과 행함의 프락시스로 밝혀짐에 따라, 기능주의와 신자유주의에 경도되어 있는 형식학습의 틀을 넘어서서 지역사회와 연계된 다문화 리터러시 교육이 교수역량을 함양하는 과정으로서 기능할 수 있음을 시사하였다.

주제어: 다문화 리터러시 교육, 무형식학습, 교수역량, 프락시스

논문 접수: 2015/7/31 수정본 접수: 2015/9/7 게재 승인: 2015/9/19

* "이 논문은 2013년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구임 (No. NRF-2013R1A2A2A04013571)"

** 인하대학교 언어교육원 전임강사 (주저자: oxy59j@hanmail.net)

*** 인하대학교 사범대학 사회교육과 교수 (교신저자: kimysoon@inha.ac.kr)

**** 인하대학교 대학원 다문화교육전공 석사과정 (공동저자: zoo_jj@foxmail.com)

I. 서론

본 연구는 무형식학습을 실행하는 학교 밖 다문화 리터러시 교육 전문교사가 갖추어야 할 교수역량의 의미를 해석하고자 한다. 이를 위해 이론적 논의 부분에서 교수역량을 앎, 성찰, 행함의 총체인 프락시스로 정의하고, 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 실천적 교수역량이라는 세 가지 구성요소를 도출하였다. 이를 기반으로 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사의 교수학습 경험을 인터뷰하고 이를 분석하였다.

법무부 자료인 출입국·외국인정책본부 통계월보의 체류외국인 총괄현황(2015년 6월 30일 등록)에 의하면 국내에 체류하고 있는 외국인의 수는 전년도 대비 3.4%가 증가한 1,757,261명에 달하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 외국인의 증가 추세는 다문화정책 및 다문화교육의 패러다임을 변화시키고 있다. 특히 다문화교육에서의 변화로는 소수자 중심의 한국생활 적응교육 및 한국어 지원교육에서 대상과 범위를 확대하여 다수자 중심의 다양한 측면의 교육으로 전환을 시도하고 있다(정지현, 2015: 265). 최근에는 교육의 대상과 범위의 확대뿐만 아니라, 교실 내에서의 형식학습을 넘어서서 지역사회나 다문화현장을 연계한 무형식학습도 시행되고 있다.

이에 연구자들은 학교 밖 다문화현장의 다문화 리터러시 교육에 관심을 가지고 무형식학습을 실행하는 전문교사가 갖추어야 할 교수역량에 주목하게 되었다. 무형식학습의 효과적인 실행을 위해서는 다문화현장에 대한 문화적 다양성의 가치를 인정하고 이주민들의 문화에 대한 선이해를 바탕으로 학습자들의 주도적인 학습과 사회변화를 이끌어낼 수 있는 교사의 전문성이 요구되에도 불구하고, 실제 현장에서는 전문교사의 역량에 대한 지침을 제시하지 못하고 있다.

존 화이트(1990)는 교육은 개인의 삶뿐만 아니라 타인의 번영을 목적하므로, 좋은 교사는 학생들이 자기주도적인 삶을 살 수 있도록 자율성을 길러 주어야 하고 학생의 삶을 위해 그들의 자율성을 발휘할 수 있도록 도와야 한다고 하였다(김현주, 2002: 56). 또한 프레이리(Freire, 1921-1997)는 좋은 교사는 자신의 문화적 정체성을 인식하고 타인의 문화적 정체성을 존중해야 하며 순진한 변화 가능성에서 비판적 변화 가능성을 추구하여 잠자는 즉자적 민중으로부터 깨어나 의식화된 대자적 민중으로 사랑과 희망의 교육을 전달하는 교육자가 될 것을 주장하였다(전일균, 2012: 79).

무형식학습을 실행하는 다문화현장의 다문화 리터러시 교육 전문교사는 어떤 존재여야 하며 어떤 역할을 수행해야 하는가? 그리고 그 역할을 어떻게 함양할 수 있는가? 이러한 문제제기로부터 출발한 본 연구는 다음과 같은 두 가지 연구문제를 설정하였다. 첫째, 무형식학습을 실행하는 다문화 리터러시 교육 전문교사의 교수역량은 무엇인가? 둘째, 다문화

리터러시 교육에 참여한 교사의 교수·학습 경험에 나타난 교수역량의 의미는 무엇인가? 연구문제를 해결하기 위해 관련된 선행연구들을 검토한 후, 무형식학습을 실행하는 교사에 대한 교수·학습 경험을 분석하여 교수역량의 의미를 탐구할 것이다.

교수역량에 대한 연구는 다양하게 진행되고 있다. 우선 교수역량의 요소를 파악하기 위해 교육 공동체의 인식을 조사한 연구(성병창 외, 2009; 주현준, 2008)를 살펴보았다. 주현준(2008)은 교육과학기술연구원(2008)이 개발한 연구에 기초하여 초등학교 교사에게 필요한 역량에 대한 교육요구를 조사하였고, 성병창 외(2009)는 교육 공동체의 인식연구를 통하여 교사의 핵심역량을 지식, 태도, 기술 및 기본소양으로 구분하여 체계화하였다. 초·중등학교 교사의 교수역량에 대한 연구(김인희, 2013; 김준호, 2010; 나일주, 백순근 외, 2007; 오선우, 2012; 진성희, 나일주, 2009)도 활발하게 진행되고 있다.

다음은 본 연구의 기반이 되는 다문화교육을 위한 교수역량에 관한 연구(김정연, 2013; 이기용, 2013; 이상희, 2013; 최화숙, 2013)를 살펴보았다. 이상희(2013)는 초등학교 교사가 인식하는 다문화교육역량의 중요도와 보유 정도를 조사하여 다문화교육역량 지표를 제시하였고, 이기용(2013)은 중등학교 교사의 다문화 교수역량에 대한 인식을 분석하여 다문화 교수역량의 하위 영역을 제시하였다. 김정연(2013)은 다문화실천가들의 문화적 역량의 수준을 조사하여 문화적 역량에 영향을 주는 요인들을 확인하였으며, 최화숙(2013)은 초·중등교육과정, 교육대학과정, 교사연수프로그램 내용에 관한 현황 분석을 통해 다문화교육을 위한 교사 역량의 범주와 요소를 추출하였다.

위의 선행연구를 탐색한 결과, 무형식학습을 실행하는 학교 밖 다문화현장의 다문화 리터러시 교육 전문교사가 갖추어야 할 교수역량에 관한 연구는 부족한 것으로 나타났다. 무형식학습은 학습자들의 자발적인 문제제기와 반성적 성찰을 통해 즉각적인 실천이 가능하도록 시도하는 과정에 학습에 필요한 다양한 지원들이 비의도적으로 제공되어야 한다. 따라서 형식학습에 비해 더욱 숙련된 역량을 필요로 한다.

II. 다문화 리터러시 교육과 교수역량

1. 무형식학습의 다문화 리터러시 교육

무형식학습의 용어가 공식적으로 알려진 것은 놀즈(Knowles, 1950: 11)의 『Informal Adult Learning』에서 비롯되었다(Watkins & Marsick, 1992). 그러나 무형식학습의 기원은 교육철학자인 듀이(Dewey, 1938)의 경험학습론에 기초를 두고 있다(Conlon, 2004; Enos,

Kehrhahn & Bell, 2003). 듀이는 교육은 경험 내에서, 경험에 의한, 경험을 위한 발달로, 경험의 재구성 또는 경험의 재조직이라 정의하고, 모든 교육은 반드시 경험에 기초해야 한다고 강조하였다(김경애, 2006: 19).¹⁾

경험학습과 무형식학습은 경험과 성찰을 중시한다는 점과 학습의 형식과 과정이 유사하다는 공통점을 갖는다(Jarvis, 1992). 그러나 경험학습은 구조화된 형식교육 안에서 경험을 활용하는데 집중하는 반면, 무형식학습은 일상적인 상황에서 일어나는 학습에 관심을 두고 있다는 점에서 차이를 보인다(Enos, 2001: 30; Jarvis, 1987).

형식학습과 무형식학습은 학습자의 성찰(reflection)과 실천(practice)에서 차이를 보인다. 형식학습은 성찰에 있어서 의도적인 노력이 필요하고 구조화된 교육으로 인하여 즉각적인 실천이 이루어지기가 어렵다(Watkins & Marsick, 1992). 반면, 무형식학습은 비의도적인 학습의 특징으로 성찰과 일상적 실천이 함께 가능하다(Wain, 1987).

무형식학습은 어떤 현상에 대한 자발적인 문제제기와 반성적 성찰을 시도하고 학습에 필요한 지원들을 스스로 탐색하고 학습과정에 학습자의 노력이 필연적으로 전제된다(Marsick & Watkins, 1990). 따라서 무형식학습은 학습과정이 조직에 의해 결정되지 않는 학습(Grolnic, 2001: 5)이며, 생활경험 속에서 학습 참여자의 주도성에 의해 일어나는 학습(김한별, 2009; 배을규 외, 2014; 한승희, 2001, 2005b)이라고 할 수 있다.

안동윤(2005)은 무형식학습은 학습에 내재된 학습의 목적, 학습의 제공자, 학습의 내용, 학습의 과정, 학습의 장소와 같은 학습요소들이 학습자의 주도성, 자율성, 개방성, 유연성, 일상성 등의 특징을 가진다고 하였다. 배을규, 김대영(2008)은 무형식학습은 학습자의 주도성과 자율성을 바탕으로 일상생활, 일터, 일 자체의 경험에 대한 의식적인 성찰과 탐구의 과정이라고 하였다.

이처럼 무형식학습은 학습 참여자의 자율성, 주도성 등의 무형식성에 중점을 두고 있다. 교육활동 속에서 학습자의 구체적 경험을 이해하고 논리적 추론과 해석과정을 통하여 경험에 대한 새로운 의미를 부여하는 것이다. 무형식학습은 자기주도학습, 네트워킹, 코칭, 멘토링, 업무수행 계획 등과 같이 학습 참여자의 의지와 주도성이 개입될 때 실현이 가능해진다(안동윤, 2006: 21).

다문화 리터러시 교육은 다문화현장이라는 비구조화된 학습공간에서 변혁적 접근과 사회적 행동 접근을 통해 학습자의 자기주도적인 학습경험이 일어나는 과정에 무형식학습이 이루어진다. 이 과정에 교사들은 개방된 다문화현장에서 학습자들과의 상호작용을 통해 지식을 구성하고 다문화사회 전반과 무형식학습에 대한 반성적 성찰을 통해 지식을 의미화 함

1) 경험이 재구성 또는 재조직된다는 것은 인간의 경험을 통하여 획득한 지식, 기술, 태도, 신념, 능력, 사상 등의 체제가 경험에 의해 계속적으로 재구성 또는 재조직된다는 것을 의미한다(김경애, 2006: 19).

으로써 바람직한 사회 변화를 지향하는 행동을 실천하게 된다. 무형식학습의 다문화리터러시 교육은 교사들의 교육적 가치를 실현하는 프락시스의 과정이 될 수 있다.

2. 다문화 리터러시 교육에서의 교수역량

역량에 관한 연구는 맥클랜드(McClelland, 1973)에 의하여 본격적으로 시작되었다. 그가 1973년에 발표한 논문 「지능 검사에 대한 역량 검사의 우위성(Testing for Competence Rather Than for Intelligence)」에서 역량 개념이 처음으로 등장하였다(이홍민, 2009: 18). 그는 개인이 수행하는 직무에서 실제적인 성과로 나타나는 역량이 평가의 대상으로서 보다 더 의미 있다는 견해를 밝혔다. 이후 많은 학자들은 역량을 지식과 기능뿐만 아니라 개인의 내면에 있는 비인지적 특성을 모두 포함하는 개념으로 정의하였다(Berman, 1997).

스펜서와 스펜서(Spencer & Spencer, 1993)는 역량을 특정한 상황이나 직무를 효과적으로 수행하는 원인이 되는 ‘개인의 내재적 특성’으로 규정하고, 동기(motives), 특질(traits), 자아개념(self-concept), 지식(knowledge), 기술(skill)로 제시하였다(이홍민, 2009). OECD(2003)의 ‘DeSeCo Project’에서는 역량을 개인이 성공적인 삶을 살아가는데 필요한 능력으로 정의하고, 성공적인 삶을 살기 위하여 ‘도구를 서로 사용하기’, ‘이질적인 집단과 상호작용하기’, ‘자율적으로 행동하기’ 라는 세 가지의 핵심역량을 제시하였다.

이러한 핵심역량을 기반으로 하여 각국의 교육학자들은 다양한 교육적 전환을 시도하였다. 그럼에도 교수역량 개념에 관한 정의를 위해 다양한 연구가 시도되고 있을 뿐 아직도 명확한 합의가 이루어지지 않고 있다. 지금까지 이루어지고 있는 교수역량에 관한 몇몇 정의를 살펴보면, 교수역량을 교사의 특정한 지식, 교사와 학생에 대한 태도, 인지적인 기능으로(Medly & Crook, 1980), 가르치는 교과목에 대한 이해, 학생에 대한 이해, 가르치는 일에 대한 기쁨과 사명감으로(김종철 외, 1985), 다양한 상황에서 효과적인 교수를 위해 요구되는 개인적 특성, 지식, 태도, 기능으로(Korthagen, 2004), 자신이 맡은 소임을 수행할 수 있는 지식, 태도, 기술의 총체로(김진실, 2007), 지식, 이해, 능력, 기능과 성공적인 교수를 위한 믿음과 도덕적 가치로(Natasa & Theo, 2010) 교수역량을 제시하고 있다.

다음으로 교수역량의 본질을 통해 교육적 의미를 논의한 연구를 살펴보면, 윤정일 외(2007)는 교수역량의 특성과 차원을 파악하여, 교수역량을 지식, 기술과 같은 표층적 역량과 개인의 동기, 특질, 자아개념 등과 같은 심층적 역량을 포괄하는 총체성(Spencer & Spencer, 1993). 사회적 환경을 관리하고 운용할 수 있는 수행성(손민호, 2006). 타인과 함께 가치와 질서를 추구하는 맥락성, 경험과 학습을 통해 습득되고 변화할 수 있는 학습가능성, 행위를 중심으로 관찰할 수 있으며 측정 가능성으로 보았다.

교수역량을 성공적인 직무 수행과 교사의 역할을 위해 필요한 능력과 자질(이경진 외,

2009: 220)로 교사의 지식, 태도·가치, 기술을 아우르는 인지적·정의적·행동적 역할을 포괄하는 개념으로 이해할 수 있다. 다문화 리터러시 교육에서도 교수역량은 교사 개인의 지식, 태도·가치, 기술을 포괄하는 총체성, 교사가 주어진 직무와 소임을 잘해낼 수 있는 능력의 수행성, 다문화현장에서의 사회적·교육적 맥락성, 심층적 요소를 표층적 요소로 연결해주는 태도에 대한 학습 가능성, 심층적 요소를 제외한 표층적 요소에 대한 측정 가능성의 개념을 지니고 있어야 한다.

본 연구는 선행연구를 통해 무형식학습을 실행하는 다문화 리터러시 교육 전문교사가 지녀할 교수역량을 인지적·정의적·행동적 역할을 포괄하는 지식, 태도·가치, 기술의 요소를 사용하여 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 그리고 실천적 교수역량으로 도출하였다. 이론적 교수역량은 얇은 능력이고 성찰적 교수역량은 반성적 성찰의 능력이며 실천적 교수역량은 행함의 능력이다. 본 연구는 무형식학습의 다문화 리터러시 교육을 성공적으로 매개하기 위한 전문교사의 교수역량을 이론적·성찰적·실천적 프락시스로 정의하였다.

프레이리(Freire)²⁾는 인간은 왜곡된 사회구조 속에서 행위를 경험하고 이를 다시 반성하는 상호작용의 과정을 통해 얇아 이룬다고 하였다. 얇이란 사회적 실재를 향한 행동과 성찰적 태도의 상호작용에 대한 과정 자체라고 할 수 있으며, 이러한 과정에서 끊임없이 재형성되는 실천적 얇을 프락시스라 하였다(진미숙, 2005: 61).

프락시스는 얇과 성찰을 기반으로 하지 않는 단순한 행동주의가 아니며 행동을 기반으로 하지 않는 단순한 지성주의도 아니다(Freire, 1980: 17-26). 본 연구자는 이론과 성찰과 행동을 기반으로 하는 반복적인 실천(praxis)(정지현, 2015: 29)의 프락시스는 다문화 리터러시 교육 전문교사의 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 실천적 교수역량으로서 기능할 수 있을 것으로 보았다. 지금까지 살펴본 교수역량을 백순근 외(2007: 50-53)의 정의를 토대로 교수역량의 차원을 구성하고 그 요소를 비교하여 다음 표 1에 제시하였다.³⁾

2) 프레이리는 교사가 학습자의 기억 은행에 지식을 주입하는 은행저축식 교육(banking concept of education)에서 벗어나 대화와 토론 중심의 문제제기식 교육(problem-posing method education)으로 프락시스 중심의 교육적 패러다임을 변화시킬 수 있어야 함을 주장하였다(McLaren, 2008: 241). 이 과정에 학습자는 당연하게 옳은 것으로 인식해 온 사회의 지배 이데올로기에서 해방되어 진정한 사회로의 변혁을 이끌 수 있다고 생각하였다(전일균, 2009: 212).

3) 이론적 교수역량은 학문 지향적인 특성의 이론적 지식체계로서 '잘 아는 능력'이다. 보편타당성과 일반화 가능성이 중시되며 형식적·선언적·내용적 지식을 기반으로 하는 명시지(explicit knowledge)로서, 교육내용, 교수방법, 평가 등에 대한 이론적, 논리적 이해를 기반으로 하는 인지적 전략과 관련성이 있다. 성찰적 교수역량은 가치 지향적인 특성의 도덕적 가치체계로서 '선을 구현하는 도덕적 능력'이다. 반성적 사고능력, 반성적 성찰능력으로 교사 자신·학습자·교육 태도가 중시되며 경험적 지식과 새로운 지식을 결합하여 추상적이고 개념적인 관점에서 문제를 해결하여 새로운 삶을 개선하려는 정의적 전략과 관련성이 있다. 실천적 교수역량은 수행 지향적인 특성의 '잘 행하는 능력'이다. 지식, 태도, 기술 등을 활용하고 다양한 교수방법 및 전략을 적용하여 교육을 수업의 목표와 내용을 효과적으로 전달하는 상황 맥락적, 특수 사례적 능력이며 암묵적·절차적·

<표 1> 교수역량의 차원과 구성요소

차원	구성요소
이론적 교수역량	<ul style="list-style-type: none"> • 학문 지향적 능력 • 보편적, 일반적 능력 • 형식적·선언적·내용적 지식과의 관련성 • 인지적 전략과 관련성
성찰적 교수역량	<ul style="list-style-type: none"> • 가치 지향적 능력 • 반성적 사고능력, 반성적 성찰능력 • 교사 자신·학습자·교육 태도와의 관련성 • 정의적 전략과 관련성
실천적 교수역량	<ul style="list-style-type: none"> • 수행 지향적 능력 • 상황 맥락적, 특수 사례적 능력 • 암묵적·절차적·방법적 지식과의 관련성 • 행동적 전략과 깊은 관련성

본 연구는 무형식학습을 실행하는 다문화 리터러시 교육 전문교사의 교수역량을 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 실천적 교수역량 차원에 따른 구성요소를 도출하고, 그들의 교수·학습 경험을 세 가지 교수역량의 차원에서 분석하여 의미를 해석하고자 다음 표 2와 같은 분석틀을 제시하였다.

<표 2> 교수·학습 경험 분석

차원	요소	교수·학습 경험 분석
이론적 교수역량	구성적 지식	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 주제 관련 내용지식 이해 • 학습·학습자·이주민의 특성 이해
성찰적 교수역량	반성적 태도	<ul style="list-style-type: none"> • 학습·학습자·교사 자신에 대한 반성적 사고 • 다문화사회의 다수자에 대한 비판적 성찰
실천적 교수역량	수행적 기능	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통적 상호주관성을 통한 내용지식 매개 • 효과적인 학습 환경 조성 및 실천적 다문화교육

방법적 지식을 기반으로 하는 암묵지(tacit or implicit knowledge)로서, 행동적 전략(behavioral strategy)과 관련성이 있으며, 특히 교육적 가치를 실현하는 프락시스의 과정이다.

표 2에서와 같이 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들의 이론적 교수역량은 구성적 지식 요소로 발현되며, 어떻게 차시 주제와 관련된 내용지식을 이해하고 학습·학습자이주민의 특성을 이해하는지에 관한 것에 관련된다. 또한 성찰적 차원의 교수역량은 반성적 태도 요소로 나타나며, 학습·학습자교사 자신에 대하여 어떻게 사고하고 다문화사회의 다수자에 대하여 성찰하는지에 관련한다. 나아가 실천적 교수역량 차원의 교수역량은 수행적 기능 요소로 발현된다. 여기에서는 내용 지식을 어떻게 매개하고 학습 환경을 조성하여 다문화교육을 실천하는지 등 그들의 교수·학습 경험을 통한 교수역량의 의미를 분석할 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상 프로그램

다문화 리터러시 교육의 사례 프로그램으로 상정한 청소년 다문화 유레카 프로그램 (Youth Multicultural Eureka Program)은 안산시 단원구 원곡동 (사)국경없는마을에서 여성가족부의 지원을 받아 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들을 대상으로 실시한 다문화 인식 개선 프로그램이다. 2013년 4월 20일부터 2014년 10월 19일까지 총 5분기에 걸쳐 32회차의 활동수업이 진행되었으며, 프로그램에 참여한 교사들은 I대학교에서 다문화비평 전문가 교육과정⁴⁾을 수료한 한 후 이론을 현장에 적용할 수 있는 기회를 가졌다.

프로그램의 개발자와 운영자는 프로그램의 진행에 앞서 교사 회의를 통해 주제에 따른 내용과 과제수행 전반에 대하여 무형식학습의 실행을 위한 폭넓은 가이드라인을 마련하였다. 프로그램의 진행시에는 매 차시별 주제가 제공되었으나 과제를 수행하는 모든 과정은 다문화현장에서 실제적인 텍스트를 경험하면서 교사와 학습자의 자율적이며 실행적인 활동 수업으로 진행될 수 있게 하였다. 다음 표 3은 세부 프로그램의 진행과정과 주제 및 과제 수행에 대한 가이드라인이다.

4) 다문화비평 전문가 교육과정은 2013년 1월부터 7월까지 I대학교에서 7개월간 진행되었다. 서울, 인천, 경기권을 중심으로 다문화 관련 기관 NGO 활동가, 전국다문화가족지원센터 중 수도권 실무자, 대학의 다문화 관련 석·박사 과정의 전공자 등을 교육 대상으로 하였다. 교육 대상 선정은 다문화 관련 기관, 대학의 홍보를 통하여 선발하였으며, 총 26명의 다문화비평 전문가가 교육과정을 수료하고 현장에서 활동을 하게 되었다.

<표 3> 세부 프로그램의 가이드라인

차시	주제	내용 구성	과제 수행
1차시	인식	다문화 비평교육 기초	내가 다문화를 말하다
2차시	접촉	다문화 스토리텔링	마을 스토리를 말하다
3차시	이해	다문화사회 정주 이해	이민 역사를 공부하다
4차시	뉴스	뉴스 비평 및 실습	오늘은 내가 기자다
5차시	사진	이미지 비평 및 실습	사진에 스토리를 입히다
6차시	영상	영상 비평 및 실습	영상으로 표현하다
7차시	문화	문화 체험 및 소통	이주민과 함께 만들다
별도 차시	유레카 신문	유레카 신문을 만들다	
별도 차시	유레카 한마당	다문화 공동체를 만들다	

세부 프로그램은 다문화 비평 교육 기초, 다문화 스토리텔링, 다문화사회 정주 이해, 뉴스 비평 및 실습, 이미지 비평 및 실습, 영상 비평 및 실습, 문화 체험 및 소통, 그리고 유레카 신문을 만들기와 유레카 한마당으로, 매 차시마다 주제에 따른 과제 수행이 이루어졌다. 본 연구자는 이러한 과정에 참여한 교사들의 교수·학습 경험을 살펴보았다.

2. 연구참여자

다문화 리터러시 교육의 사례 프로그램에 참여한 교사들의 교수역량을 살펴보기 위해 이들의 교수·학습 경험을 탐구할 것이다. 이를 위해 본 연구자는 다문화 리터러시 교육이 종료된 후, 프로그램에 참여한 교사들에게 이메일을 보내어 연구의 취지를 설명하였다. 연구에 참여할 것을 수락한 5명의 교사를 연구참여자로 선정하였다.

본 연구자는 2014년 12월 초부터 2015년 2월 말까지 세 달 동안 교사들과 학교 주변 혹은 근무지와 가까운 장소에서 각각 두 차례씩 접촉하여 약 50분-90분 정도의 개별 인터뷰를 진행하였다. 다음 표 4는 연구참여자의 일반적 특성을 요약하여 제시한 것이다.

<표 4> 연구참여자의 일반적 특성

구분	성별	참여 분기	1차 인터뷰 일자	2차 인터뷰 일자
A	여	2013 1분기 참여	2014. 12. 03. 19:00~20:30	2015. 02. 28. 16:00~16:50
B	여	2013 2분기 참여	2014. 12. 26. 16:00~18:20	2015. 02. 14. 18:00~18:50
C	여	2013 3분기 참여	2014. 12. 03. 21:00~22:20	2015. 02. 21. 16:00~16:50
D	여	2014 1분기 참여	2015. 01. 06. 18:00~19:00	2015. 02. 28. 17:00~17:50
E	여	2014 2분기 참여	2014. 12. 03. 17:00~18:10	2015. 02. 21. 17:00~17:50

연구참여자들과의 1차 접촉에서는 반구조화된 질문을 통하여 다문화 리더러시 교육에 참여하여 교수·학습을 진행한 전반적인 경험에 대하여 심층 인터뷰를 진행하였고, 2차 접촉에서는 1차 접촉 후 전사와 코딩을 거쳐 드러난 내용을 분석 범주에 근거하여 맥락적이고 구체적인 이해를 돕기 위해 질문 내용을 보완하여 추가 인터뷰를 진행하였다. 다음 표 5는 연구참여자들의 경험을 인터뷰한 반구조화 질문 내용이다.

<표 5> 반구조화 질문 내용

차원	반구조화 질문 내용
이론적 교수역량	• 다문화 리더러시 교육을 통해서 무엇을 경험하였으며, 그 경험을 통해 무엇을 알게 되었습니까?
성찰적 교수역량	• 다문화 리더러시 교육을 통해서 무엇을 성찰하였으며, 그 성찰을 통해 무엇을 인식하게 되었습니까?
실천적 교수역량	• 다문화 리더러시 교육을 위하여 어떤 전략을 사용하였으며, 그 전략을 통해 어떻게 역할을 수행하였습니까?

본 연구자는 다문화 리더러시 교육의 사례 프로그램에 참여한 교사들이 교수·학습 과정에서 무엇을 알고 성찰하며 실천하게 되었는지에 대하여, ‘잘 아는 능력’으로서의 이론적 교수역량, ‘선을 구현하는 도덕적 능력’으로서의 성찰적 교수역량, ‘잘 행하는 능력’으로서의 실천적 교수역량 등 세 가지 차원의 교수역량을 살펴보았다.

3. 자료 분석 및 수집

본 연구는 다문화 리더러시 교육에 참여한 교사들의 교수·학습 경험을 분석하고 이들의 경험을 통해 교수역량을 해석하고자 하였다. 이를 위해 본 연구자는 연구참여자들에게 2회의 반구조화된 인터뷰를 실시하여 교수·학습 경험에 대한 전반적인 이야기를 들을 수 있었다. 연구참여자의 윤리적인 측면을 보호하기 위해 인터뷰를 시작하기 전에 연구의 목적, 연구 과정 등에 대해 설명하고, 연구참여자에게 인터뷰 내용은 비밀이 보장되며 본 연구의 목적 이외에는 다른 용도로 사용되지 않음을 설명하였다. 연구자는 이러한 내용에 대해 연구참여동의서를 작성하여 연구자와 연구참여자가 각각 1부씩 보관한 후 인터뷰를 실시하였고, 이를 녹음하여 전사하였다.

자료 분석은 전사한 인터뷰 자료에서 의미 있는 진술로 묶는 개방 코딩(open coding) 단계의 1차적 분석, 의미 있는 진술에서 범주를 만들어 내어 기술하는 2차적 분석(descriptive coding), 범주들을 연결하여 주제를 구성하는 3차적 분석(thematic coding)이

교차적으로 진행되었다. 질적 연구의 ‘타당성’ 제고를 위해 나장함(2006, 273)은 연구자가 활용하는 렌즈와 연구자의 패러다임에 따라 독창성을 가진 타당도의 개념을 유지할 것을 주장하였다. 이에 따라 본 연구에서는 자료 수집, 분석, 해석의 과정에 타당도 제고를 위해 전사 자료를 연구참여자와 참여관찰자에게 제공하여 확인 과정을 거쳤으며 다문화전공의 박사 1명과 박사 과정생 2명의 동료검증(peer debriefing)을 실시하였다. 이를 통해 질적 연구 과정에 대한 신빙성을 확보하였다.

연구참여자의 활동 경험에서 나타난 주제를 추출하는 과정에 총 109개의 의미단위를 도출하였으며, 도출한 의미단위는 3개의 본질적 주제와 6개의 하위 주제를 추출할 수 있었다. 구체적인 내용은 다음 표 6과 같다.

<표 6> 연구참여자의 교수·학습경험 분석 결과

본질적 주제	하위 주제
학습자와 함께 하는 지식 구성	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자와 함께 의미를 구성했어요. • 다문화현장 텍스트를 통해 더욱 명확하게 알았어요.
공동체 선을 지향하는 반성적 태도	<ul style="list-style-type: none"> • 일시적 투어의 대상에서 공존하는 이웃으로 보아야 해요. • 당연한 상식에서 벗어나야 해요.
세계시민을 육성하는 수행적 기능	<ul style="list-style-type: none"> • 토론 과정에 공동체 의식을 이끌어 내었어요. • 우리를 뛰어넘는 세계시민으로 육성시켜야 해요.

연구참여자의 교수·학습 경험을 분석한 결과, 이론적 교수역량의 차원에서 ‘학습자와 함께 하는 지식 구성’, 성찰적 교수역량의 차원에서 ‘공동체 선을 지향하는 반성적 태도’, 실천적 교수역량의 차원에서 ‘세계시민을 육성하는 수행적 기능’라는 본질적 주제를 도출할 수 있었다.

IV. 교수·학습 경험과 교수역량의 의미

청소년 다문화 유레카 프로그램은 고등학생들에게 다문화현장에 대한 텍스트를 직접 보고 듣고 읽고 쓰고 소통하는 무형식학습의 활동수업을 제공하였다. 무형식학습을 실행하는 교사들은 학습자들과의 대화와 토론을 통해 끊임없이 문제제기 하고 자율적이며 실행적인 활동수업을 통해 문제해결을 돕는 등 학습자들의 과제수행 과정에 촉진자 역할을 하였다. 다음은 연구참여자들의 교수·학습 경험을 통한 교수역량의 의미를 분석한 결과이다.

1. 이론적 교수역량: ‘학습자와 함께 하는 지식 구성’

가. 학습자와 함께 의미를 구성했어요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 이론적 교수역량 차원에서 차시 주제와 관련된 내용지식을 어떻게 이해하고 활동수업을 진행하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“한 학생이 인간은 날씨와 같아서 맑은 날도 있고 천둥 치는 날도 있다면서, 우리의 내면에 다양성이 존재하는데, 이주배경만 가지고 미리 낙인 찍어버리는 경향, 뭐... 내면을 아예 보려고 하지 않고 임의대로 판단해 버리는 일들을 문제제기 하고 토론을 했어요. (중략) 우리 모듬은 다양한 문화와 가치관들과 조화를 이루면서 살 수 있는 방안, 갈등 요인과 대처 방안들에 대해 의미를 구성하고 스토리텔링 했어요.”

연구참여자 E. 20141203.

연구참여자 E는 차시의 주제와 관련된 내용지식을 교사회의를 통해 미리 인지하고 있었으나 활동수업이 이루어질 때 이를 드러내지 않고 학습자들과 함께 다양한 이야기를 나눌 수 있도록 하였다. 학습자들은 이주배경만을 바라보고 낙인을 찍거나 편견을 가지고 대해 온 것에 대해 문제제기 하였다. 이를 통해 학습자들은 인간의 내면에 다양성이 존재한다는 것과 다양한 가치관들이 함께 공존할 수 있는 다문화사회를 만들 수 있는 방안에 대하여 자연스럽게 토론할 수 있었다. 그리고 갈등을 일으킬 수 있는 요인과 대처 방안에 대한 의견들도 나누는 과정에 학습자들은 자신이 이미 알고 있는 지식에 새로운 의미를 부여하는 모습을 보여주었고 교사 역시 학습자들과 함께 새로운 의미를 알아가는 시간이 되었다.

“바람직한 다문화사회를 만들기 위한 시민교육에 동참한다는 마음으로 임했어요. (중략) 다문화 현장에서 이루어지는 수업이 처음이라, 저의 권한을 내려놓고 학습자의 마음으로 공감하고 알아가는 과정이 좋았어요. 하지만 간혹 다른 모듬의 선생님들 중에 결과물을 완벽하게 만들어내려는 욕심에서 갑과 같은 행동을 하시는 걸 봤어요. 학습자중심의 무형식학습에 대한 체계화된 교사 교육이 필요하다는 생각이 들었어요.”

연구참여자 B. 20141226.

연구참여자 B는 다문화 리터러시 교육에 대하여 바람직한 다문화사회를 만들기 위한 시민교육으로 인지하고 있었다. 다문화현장에서 이루어지는 리터러시 교육 프로그램에 처음으로 참여하였지만 학습자들과 함께 공감하고 배워가는 과정에 대해 만족하고 있었다. 하지만 무형식학습에 대한 체계화된 교육의 부족으로 학습자의 자율성을 배제한 채 완벽한 성과물만을 요구하는 일부 교사들의 인식을 지적하였다.

다문화 리터러시 교육의 이론적 교수역량을 구성적 지식의 차원에서 살펴보았다. 교사들은 차시의 주제와 관련된 내용지식을 교사회의를 통해 이해하고 폭넓은 가이드라인을 가지고 있음에도 이를 표면으로 드러내지 않았다. 그리고 자신들의 권한을 학습자들에게 위임한 채 수업에 참여한 학습자들과 함께 새로운 의미를 구성해 가는 모습을 보여주었다. 반면에 교실수업과 달리 다문화현장과 접목된 무형식학습 상황에서 학습자들에게 실제적인 텍스트를 통해 다문화현장을 이해하고 리터러시 할 수 있는 실행 수업의 과정을 안내할 수 있는 체계화된 교사교육의 부재에 대한 문제점도 드러나고 있었다.

무형식학습을 실행하는 교사는 학습의 목표와 절차를 충분히 인지하고 학습자들을 수업에 적극적으로 참여시킬 수 있어야 한다. 그리고 자신감 있고 독립적인 학습자가 되도록 신뢰와 책임감을 가지고 학습자들을 도와주어야 한다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 일부 교사를 제외하고는 내용지식을 숙지한 후 폭넓은 가이드라인을 가지고 무형식학습의 수행을 통해 학습자들과 함께 새로운 지식과 의미를 구성해 나가고 있었다.⁵⁾

나. 다문화현장 텍스트를 통해 더욱 명확하게 알았어요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 이론적 교수역량 차원에서 학습·학습자·이주민의 특성을 어떻게 이해하고 활동수업에 임하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“학생들도 저도 우리는 교실에서보다 다문화현장에 더 관심과 흥미가 있었어요. 이주민들은 우리 사회에서 도움을 받기만 하는 줄 알았는데 공동체 활동을 통해서 자신들보다 어려운 이웃을 돕고 있다는 이야기를 듣고... (중략) 학생들과 제가 그동안 제대로 모르고 있었던 것도 많았고, 고정관념도 은근히 가지고 있었다는 걸 알게 되었고... (중략) 스토리텔링 할 때 저는 우리 모둠의 학습자들에게 우리가 여기에서 새로 알게 된 사실들을 학교에 있는 많은 친구들에게도 전달 했으면 좋겠다는 피드백을 해줬어요.”

연구참여자 A. 20141203.

연구참여자 A는 다문화현장에서 활동수업이 진행되는 동안 학습자들이 실제적인 텍스트를 적극적으로 수용하는 모습을 볼 수 있었다. 한국 사회에 먼저 정착한 이주민들이 공동체를 구성하여 자신들보다 어려운 이웃을 돕고 있는 모습을 보며 놀라운 반응을 보이기도 하였다. 다문화현장에서 학습자들은 이주민의 삶을 자세히 느낄 수 있었고, 이를 통해 자신들에게 실제와 다른 잘못된 고정관념이 있음을 확인할 수 있었다. 연구참여자는 다문화 리터러시 교육에 참여함으로써 자신 또한 학습자들과 같은 고정관념을 지니고 있음을 인지하

5) 성공적인 무형식학습을 수행하기 위해 교사는 자신이 가르치고자 하는 관련된 지식을 폭넓고 깊게 있게 지니고 있어야 한다(Borko & Putnam, 1996).

였고, 이주민들의 삶의 모습을 가까이에서 직접 경험함으로써 열린 시각을 가지고 이해할 수 있는 시간이 되었다.

“캠프활동 기간에 학생들은 그동안 모둠 활동의 결과물들을 협동적으로 전시하여 발표하고 다른 팀의 활동내용을 평가도 했어요. 그리고 이 기간에는 모뎀을 다시 구성해서 모두 가까워질 수 있는 기회가 되었고, 특히 이주민들과 같이 게임 활동을 하고 문화 배워 공연하기 활동을 하면서… (중략) 우리 모뎀은 인도네시아에서 온 이주민들과 같이, 저도 어울려서 춤을 배우고 공연하고… (중략) 백번 말로 하는 것보다 어울림을 통해 친밀감을 느낄 수 있었고, 다른 나라의 문화를 존중하는 계기가 된 것 같았어요.”

연구참여자 C. 20150221.

연구참여자 C는 학습자들이 다양한 상황에 적응하여 유연성을 가지고 타인과의 관계 맺기를 통해 과제를 수행할 수 있도록 지원하였다. 그리고 학습자들과 이주민들과 함께 모뎀의 공동 목표를 성취하고 긍정적인 결과물을 생산해 낼 수 있도록 하기 위해 협업을 수행하였다. 이 과정에 자신들과 출신배경이 다른 문화를 가진 사람들을 이해하고 그들의 행동을 이해할 수 있는 능력을 획득할 수 있었다.

무형식학습을 진행하는 교사는 학습에 대한 개념을 올바르게 이해하고 학습자들의 의미 있는 학습 경험을 돕기 위해 개인적 혹은 사회적 발달을 지지하는 기회를 제공할 수 있어야 한다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 매 차시마다 변화된 접근법을 적용하고 과제 해결을 위한 다양한 전략을 사용하여 다문화현장에서의 구체적인 활동 경험 과정에 지식을 구성하고 이를 의미화 함으로써 이론적 교수역량을 발휘하는 것을 알 수 있었다.

2. 성찰적 교수역량: ‘공동체 선을 지향하는 반성적 태도’

가. 일시적 투어의 대상에서 공존하는 이웃으로 보아야 해요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 성찰적 교수역량 차원에서 학습·학습자·교사 자신에 대하여 어떻게 사고하면서 활동수업에 참여하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“한 이주민의 이야기가 마음 아팠어요. 한국인의 왕래는 거의 드물고… (중략) 교사들이 학생들의 견학 장소로 가끔 이용하고는 있지만, 학생들하고 동물원을 구경하듯이… (중략) 자신들은 특별한 관심을 바라지 않으며 다만 같이 사는 이웃으로 바라봐 달라고 했어요. 이야기를 듣고 저는 이곳에 살고 있는 이주민들을 한국사회의 구성원으로 인식하고 이들과 함께 살아가는 것에 고민을 한 적이 있었는가? 를 반성했어요.”

연구참여자 B. 20150214.

연구참여자 B는 학습자들과 함께 이주민을 인터뷰하는 과정에 국경없는마을에서 살아가고 있는 이주민들의 고립감을 느낄 수 있었다. 이곳의 이주민들은 한국 사람들의 발걸음이 많지 않아 계토화 되고 있는 자신들의 마을 이야기를 했으며, 가끔 왕래가 있는 학생들의 견학은 자신들에게는 아무런 의미가 없으며 심지어 이러한 일시적인 행동에 대하여 거부감을 나타내었다. 활동수업을 통해 만난 이주민들은 자신들을 한국 사회에서 함께 살아가는 이웃으로 바라봐 주기를 바라고 있었다. 이주민들의 이야기를 통해 연구참여자는 학습자들과 함께 자신을 돌아보는 계기가 되었다. 앞으로 더 많은 학습자들에게 다문화 리터러시 교육을 통해 긍정적인 접촉을 경험하도록 함으로써 편견을 없애주고 싶었고, 우리 모두가 이주민들과 다함께 공존하는 한국사회의 구성원으로서의 의식을 기질 수 있도록 해야 한다는 반성적 사고를 하게 되었다.

“첫 수업에서 학생들이 다문화현장을 많이 낯설어했지만... (중략) 점점 표정도 밝아지고 편견 없이 다가가서 이주민들과 자연스럽게 대화하는 태도를 보면서, 우리 어른들의 생각이 문제구나... (중략) 학생들이 사회에 나가서도 이런 마음이 지속되게 하려면 우리 어른들의 인식을 바꿔야 한다는 거죠.”

연구참여자 D. 20150106.

연구참여자 D는 활동수업에 임하는 학습자들의 모습을 보며 편견을 지닌 다수 기성세대의 문제점을 지적하였다. 프로그램에 참여한 초기에 어색해하던 학습자들이 시간이 지남에 따라 변화되어 가는 모습을 보며, 이들이 사회에 나갔을 때 다수자인 어른들이 어떠한 태도를 보여주어야 하는지에 대하여 고민하였다. 연구참여자는 반성적 사고를 통해 교사로서의 내적인 성장을 추구하고 있었다.

성찰적 교수역량은 책무성과 교육적 신념 및 사명감에서 나타나는 교육에 대한 성찰, 학생에 대한 이해와 존중을 통해 학습의욕을 고취시키는 태도에서 나타나는 학습자에 대한 성찰, 교사자신에 대한 반성적인 사고와 수업 개선 및 교사 전문성 신장을 위한 노력에서 나타나는 교사자신에 대한 성찰역량을 의미한다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 학습·학습자·교사 자신에 대한 반성적 사고를 통해 성찰적 교수역량을 지향하고 있었다.

나. 당연한 상식에서 벗어나야 해요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 성찰적 교수역량 차원에서 다문화사회의 다수자에 대하여 어떠한 성찰적 태도를 가지고 활동수업에 참여하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“이주노동자분이 영어를 아주 잘해서...(중략) 학생들이 프로그램을 통해 편견을 없앨 수 있다면 좋겠지만, 자신에게 이런 편견이 있었구나 하고 인식하는 것만으로도 프로그램에 참가한 이유를 찾을 수 있을 것 같아요. 그리고 무엇보다도 우리 사회가 만들어내는 이데올로기를 학생들이 당연한 상식으로 수용하고 있다는 것이 걱정이 되었어요. ‘당연한 상식’의 기준을 깨고 세상을 다양한 시각으로 볼 수 있으면 좋겠어요.”

연구참여자 A. 20150228.

연구참여자 A는 이주노동자를 만난 학습자들이 영어로 소통을 원활하게 할 수 없었지만 표정과 미소로도 소통이 가능하다는 것을 알 수 있도록 하였다. 또한 무엇보다도 열린 마음이 소통의 방법 중에서 가장 중요하다는 것을 인식할 수 있게 하였다. 학습자들은 이주노동자들이 사회적 갈등의 원인이 되고 있다는 편견을 가지고 있었지만 긴 인터뷰를 마친 후에 이주민들의 삶의 이야기를 표정과 마음으로 생생하게 느끼며 돌아오게 되었다. 연구참여자 A는 학습자들뿐만 아니라 우리 사회의 다수자들 모두가 당연하다고 생각하는 상식의 기준을 허물고 보다 다양한 시각으로 세상을 바라볼 수 있기를 바라고 있었다.

“특히 이주 배경을 가진 중도입국 청소년들은 본인의 의지가 아닌 부모님들에 의해 자신의 것을 포기하고 다른 곳에 와서 소수자의 삶을 살고 있다는 것이 그들에게 부정적인 자아를 형성할 수도 있다는 이야기를 학생들과 함께 나누면서, 우리사회가 해야 할 일이 무엇인지... (중략) 자신들도 앞으로 공부나 취업이나 이민으로 소수자의 삶을 살 수도 있겠다고 하는, 미래의 모습에 대한 생각을 하기도 했어요.”

연구참여자 D. 20150106.

연구참여자 D는 소수자로 살아가고 있는 이민자들이 부정적인 자아를 형성하게 되는 사회 맥락적인 요인들을 이야기하면서, 미래에는 누구나 다양한 이유로 소수자의 삶을 살 수 있음을 예견할 수 있게 되었다. 연구참여자 D와 학습자들은 소수자의 삶을 통해 타자로만 바라본 그들의 모습이 자신들의 모습이 될 수 있음을 인지하고 한국 사회의 다수자로서 자신들을 향한 내면적인 성찰을 하게 되었다.

다문화현장에서의 무형식학습은 다수 학습자들로 하여금 실제적인 다문화 텍스트를 경험하도록 함으로써, 기존의 소수자 적응에 초점을 두어온 다문화교육을 다수자 중심 다문화교육으로의 패러다임의 전환을 시도하고 있다. 이는 다문화사회에서의 삶의 질은 다수자 모두의 참여와 노력으로 향상될 수 있음을 경험을 통해 인식할 수 있도록 함이다.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 학습자들과 자신이 가지고 있던 당연한 상식들이 편견이 될 수 있다는 것을 인지함으로써 교사자신에 대한 반성으로부터 시작하여 다수자에 대한 비판적 성찰을 통해 다문화사회의 변화를 이끌고자 하는 성찰적 교수역량을 추구하고 있었다.

3. 실천적 교수역량: ‘세계시민을 육성하는 수행적 기능’

가. 토론 과정에 공동체 의식을 이끌어 내었어요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 실천적 교수역량 차원에서 내용지식을 어떻게 매개하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“학생들은 이주민들의 적응을 돕는 데에 비용 지불이 크기 때문에 다문화사회로의 진행이 싫다고 했어요. 수업이 진행되는 동안 저는 학생들과 대화하고 학생들은 이주민들과도 대화하면서…(중략) 우리가 세계화의 흐름을 비껴갈 수 없을 바엔 다양성이 공존하는 성공적인 다문화 공동체를 만들어야 한다고…(후략)”

연구참여자 D. 20150228.

연구참여자 D는 모둠 활동이 진행되는 과정에 학습자들과 이주민들과의 대화를 통해 다문화사회의 도래에 대하여 우리가 겪을 수 있는 장단점을 우선적으로 이야기하였다. 그리고 우리 사회가 처한 저출산, 고령화, 3D 기피현상과 같은 사회·경제적 맥락과 세계화의 흐름에 따른 비껴갈 수 없는 상황들을 이야기하면서 피할 수 없는 상황이라면 다양성이 공존하는 성공적인 다문화 공동체를 만들어야 한다는 결론을 이끌어 내었다. 그리고 이들은 다름에 대한 이해를 바탕으로 하여 그 다름을 공유하고 발전시켜 더 나은 창조물을 만들어 내자는 의미를 담아 스토리텔링을 할 수 있었다.

“누가 우리 모둠의 이름을 ‘우월한 유전자’로 하면 어떠냐고 제안을 해서 만장일치로 결정했어요. 이름 때문에 학생들은 자신들이 진짜 우월하다고 생각하는 것 같았어요. 학생들이 중심이 되어 신문을 비평하고 문제를 제기하고 문제를 해결하고… 자신들의 의견으로 영상도 제작하고 스토리텔링하고… 저는 상호간의 대화의 맥이 끊어지지 않도록 가끔 참견하여 물꼬를 터주는 역할만 했어요. (중략) 네, 참, 흥미로웠어요.”

연구참여자 C. 20150228.

연구참여자 C의 모둠은 모둠의 이름처럼 학습자가 중심이 되어 문제를 제기하고 문제를 해결하면서 다양한 활동수업의 전 과정을 원활하게 진행할 수 있었음에 만족해하였다. 연구참여자는 구성원 모두가 참여하여 자신들의 의견을 마음껏 이야기할 수 있도록 브릿지 역할을 하였으며 대화의 흐름이 차단되지 않도록 불쏘시개 역할도 하였다. 연구참여자의 수행적 기능을 통해 학습자들은 스스로 다양한 내용지식을 인지할 수 있게 되었다.

무형식학습에 있어서 실천적 교수역량은 교실에서의 모둠활동과 다문화현장에서 실행되는 제반의 학습활동을 학습자들과 같이 참여하는 수업에 대한 실천역량이다. 수업의 내용지식을 학습자들에게 효과적으로 전달하고 교육을 극대화하기 위해 교사는 의사소통적 상

호주관성 능력을 효과적으로 사용하여야 한다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 의사소통적 상호주관성을 통해 내용지식을 매개함으로써 실천적 교수역량을 수행하였다.

나. 우리를 뛰어넘는 세계시민으로 육성시켜야 해요.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 실천적 교수역량 차원에서 어떠한 학습 환경을 조성하여 어떻게 다문화교육을 실천하는지에 대하여 연구참여자들의 교수·학습 경험을 분석하고 의미를 해석하였다.

“제가 국경없는마을에 처음 도착했을 때, 참 낙후된 곳이구나, 하는 생각... 한국의 죽어가는 도시 하나에 외국인을 몰아넣어 놓았다는 느낌... 물론 하드웨어가 전부는 아니지만, 이곳의 환경이 다른 지역보다 꼭 나빠야만 하나? 이주민들은 더 이상 커 나가면 안 되는가? 더 좋은 조건을 갖추면 안 되나? (중략) 다문화학교에 처음 들어섰을 때도, 기본적으로 편견을 안고 시작하고 있구나, 하는 생각이 들었어요”

연구참여자 C. 20141203.

연구참여자 C는 국경없는마을과 다문화학교에 대한 첫 느낌을 열악하고 낙후된 환경으로 보았다. 이러한 환경에 대하여 이주민들은 하드웨어적이긴 하지만 우리 사회에서 기본적으로 편견을 안고 시작하고 있다고 생각하였다. 이러한 느낌을 다수자 학생들에 대한 교육적 관심으로 돌리면서 편견을 가지지 않는 열린 사람으로 성장할 수 있게 교육시켜야 한다는 실천적인 지향성을 나타내었다.

“이주배경을 가진 아이들 모두를 한국사람 만들기를 한다면 한국 사회를 뛰어 넘지 못하는 아이들로 키우는 거예요. 미래 사회가 필요로 하는 인력으로 성장시키기 위해서는 양국의 문화와 언어를 익숙하게 받아들일 수 있는 교육환경을 통해 이들을 경쟁력 있는 세계시민으로 육성시켜야 하지 않겠어요?”

연구참여자 E. 20141226.

연구참여자 E는 이주배경을 가진 학생들을 동화교육을 통해 한국 사람으로 키우려고 하는 주류 다문화교육을 비판하고 교육환경에 대한 토양을 재조성하는 교육적 패러다임의 변화를 주장하였다. 성장 배경에서 가지고 있는 이들의 장점을 극대화하여 한국 사회를 뛰어넘어 경쟁력 있는 세계시민으로 육성시킬 것을 강조하였다.

무형식학습을 실행하는 교사는 학습자들이 학습활동에 집중하도록 하면서도 그들과의 관계가 자유롭고 민주적으로 이루어질 수 있도록 해야 한다(원효현, 1998; 지은림, 백순근 외, 2003). 또한 학습자들이 개인적 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 교실이나 다문화현장의 사회·심리적 환경에 대해 이해하고 있어야 한다.

다문화 리터러시 교육을 위한 대표적인 학습 환경은 교실과 다문화현장을 들 수 있다. 교실 환경은 학습자들이 흥미롭고 편안한 공간으로 인식하도록 준비하고, 학습자들의 관심을 확대시키기 위해 학교와 지역사회와의 연계를 도모해야 한다. 다문화현장은 변화를 예측할 수 없는 동적인 공간이므로 무형식학습을 실행하는 교사는 무형식성에 따른 학습자들의 시행착오를 미리 인지해야 한다. 이를 위해 교사는 수업을 진행하기 전에 이주민을 섭외하고 동선을 예측하는 등 학습자들의 과제수행 과정을 미리 계획할 필요가 있다.

다문화 리터러시 교육에 참여한 교사들은 이주민들의 일상적 또는 교육적 환경에 있어서 다수자들과 출발점에서부터 차별적임을 비판하고, 이주배경을 가진 학습자들이 미래 사회가 필요로 하는 경쟁력 있는 인재로 성장할 수 있도록 교육환경의 변화를 주장하였다. 연구참여자들은 효과적인 학습 환경을 조성하기 위하여 교사로서의 역량을 최대한 발휘하여 다문화교육을 실행하려는 실천적 교수역량을 수행하고 있었다.

V. 결론

최근 우리나라의 다문화교육이 소수자 중심의 교육에서 다수자 중심의 교육으로 교육의 대상과 범위의 확대뿐만 아니라, 교실 내에서의 형식학습을 넘어서서 지역사회나 다문화현장을 연계한 무형식학습의 등장과 같은 교육적 패러다임의 변화는 고무적인 현상이라 할 수 있다. 이러한 측면에서 본 연구자는 학교 밖 다문화현장의 다문화 리터러시 교육에 관심을 가지고 다문화교육 전문교사가 갖추어야 할 교수역량에 주목하게 되었다.

이에 따라 본 연구는 무형식학습을 실행하는 다문화 리터러시 교육 전문교사의 교수역량은 무엇인가, 그리고 다문화 리터러시 교육에 참여한 교사의 교수학습 경험에 나타난 교수역량의 의미는 무엇인가를 살피는 것을 연구문제로 삼았다. 두 가지 연구문제를 해결하기 위해 교수역량과 관련된 선행연구들을 검토하여, 다문화 리터러시 교육 전문교사가 갖추어야 할 교수역량의 개념을 앎과 성찰과 행함의 총체인 프락시스로 정의하고, 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 실천적 교수역량이라는 세 가지 구성요소를 도출하였다. 이러한 교수역량의 구성요소를 기반으로 다문화 리터러시 교육 사례 프로그램에 참여한 교사들과의 심층인터뷰에서 드러난 교수학습 경험의 의미를 질적연구방법을 활용하여 해석하였다.

학교 밖 다문화현장의 다문화 리터러시 교육은 학습자들로 하여금 교실 내의 형식학습을 넘어 실제적인 다문화 텍스트를 제공하여 다양한 학습활동을 수행하도록 하는 무형식학습을 실행하였다. 연구참여자들은 학습자들에게 주제에 따른 내용과 과제수행 전반에 대한 폭넓은 가이드라인을 제시하고, 과제를 수행하는 모든 과정에 문제제기식학습, 학습자중심학습, 협동학습 등의 교수학습 방법을 사용하였다. 이 과정에 연구참여자들은 학습자들과 함께 다문화현장의 의미를 재구성하면서 지식, 태도·가치, 기술을 함양해 나갈 수 있었다.

다문화 리터러시 교육의 과정은 교사, 학습자, 이주민 등 교육 참여자들의 경험을 동반한 무형식학습으로서, 연구참여자들은 무형식학습을 실행하는 과정에 학습자들로 하여금 다문화에 대한 흥미와 관심을 가지고 문화의 다양성을 인식할 수 있도록 하면서 자신의 교수역량을 함양하고 실천할 수 있는 능력을 갖게 되었다.

이러한 학습활동을 바탕으로 본 연구는 연구문제와 관련하여 다음과 같은 의미를 발견하였다. 첫째, 다문화 리터러시 교육 전문교사들은 이론적 교수역량의 차원에서 지식 구성, 성찰적 교수역량의 차원에서 반성적 태도, 실천적 교수역량의 차원에서 수행적 기능이라는 세 가지 구성요소를 통해 다문화현장과 관련한 실제적인 문제들을 탐구하여 학습자들과 함께 실천방안을 적극적으로 모색하는 실행연구자로서의 교수역량을 수행할 수 있었다.

둘째, 다문화 리터러시 교육 전문교사들은 이론적 교수역량의 차원에서 ‘학습자와 함께 하는 지식 구성’, 성찰적 교수역량의 차원에서 ‘공동체 선을 지향하는 반성적 태도’, 실천적 교수역량의 차원에서 ‘세계시민을 육성하는 수행적 기능’을 수행함으로써, 사회 변화를 위한 앎과 성찰과 행함을 포괄하는 프락시스를 실천하고 있는 것으로 확인되었다.

지역사회 및 다문화현장이 연계된 무형식학습의 다문화 리터러시 교육은 전문교사들의 교수역량을 함양시켜 나갈 수 있음을 나타내었다. 이러한 다문화 리터러시 교육은 교사와 학습자들로 하여금 지식 구성, 반성적 태도, 수행적 기능을 함께 도모할 수 있는 교육적 기능을 함의하고 있음을 의미하는 것이었다. 본 연구를 통해, 다문화 리터러시 교육을 실행하는 교사의 교수역량의 요소를 제시하였으며, 이로써 기능주의와 신자유주의에 경도되어 있는 형식학습의 틀을 넘어서서 학교 밖 다문화현장에서의 무형식학습의 실행 과정이 학습자들에게 뿐만 아니라, 이를 실행하는 교사들에게 이론적 교수역량, 성찰적 교수역량, 실천적 교수역량을 함양하는 과정으로서 기능할 수 있음을 시사하였다.

참 고 문 헌

- 김경애(2006). 공동경험 구성과정에 나타난 경험학습의 특성에 관한 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김인희(2013). 중등교사의 보유역량과 발휘역량 차이 분석. 박사학위논문, 강원대학교.
- 김정연(2013). 다문화실천가의 인종적 태도와 문화적 역량에 관한 연구. 박사학위논문, 가톨릭대학교.
- 김종백, 박영민, 유지숙(2005). 작문의 교수-학습에서 반성적 쓰기의 활용. **청람어문교육**, 32, 21-44.
- 김종철, 문인원, 윤팔중, 진원중(1985). **교사론**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 김준호(2010). 교사의 핵심역량이 학생의 학교 삶의 질에 미치는 영향. 박사학위논문, 단국대학교.
- 김진실(2007). 전문계고등학교 전문교과 교사의 역량 분석: 2007년도 서울대학교 농생대 중등교육연수원 연수 참여자를 중심으로. **농업교육과 인적자원개발**, 39(4), 29-57.
- 김한별(2009). 교사의 무형식 학습에서 사회적 자본의 의미. **Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education**, 12(3), 27-45.
- 김현주(2002). 가르치는 일의 의미: 아리스토텔레스의 '프락시스'를 바탕으로 한 가르침의 이론과 실제에 관한 철학적 탐구. 박사학위논문, 강원대학교.
- 나장함(2006). 질적 연구의 다양한 타당성에 대한 비교 분석 연구. **교육평가원**, 19(1), 265-283.
- 배을규, 김대영(2008). 기업체 인적자원개발 담당자의 학습 방식, 학습 전이, 전이 풍토의 관계 연구. **HRD 연구**, 10(2), 23-46.
- 배을규, 최영선, 죄지영, 김대영(2014). 방과후학교 강사의 무형식 학습 활동과 학습 전이의 관계에 대한 사회적 네트워크 접근성의 조절 효과. **Andragogy Today**, 17(3), 1-24.
- 백순근, 함은혜, 이재열, 신호정, 유예림(2007). 중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰. **아시아교육연구**, 1(21), 47-69.
- 성병창, 부재울, 한경임, 이경화(2009). 교사의 핵심역량에 대한 교육공동체의 인식조사. **수산해양교육연구**, 21(1), 78-95.
- 손민호(2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!. **교육과정연구**, 24(4), 1-25.

- 안동윤(2005). 기업에서의 무형식학습에 관한 연구: Action Learning 사례를 중심으로. 박사학위논문, 중앙대학교.
- 안동윤(2006). 기업 e-Learnig의 무형식학습 특성에 대한 사례연구. **직업능력개발연구**, 9(2), 121-144.
- 오선우(2012). 초등학교 교사의 실천적 교수역량 검사 개발 및 타당화. 박사학위논문, 전남대학교.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학연구**, 45(3), 233-260.
- 이경진, 최진영, 장신호(2009). 초등교사의 핵심역량 수준 및 교직경력별 핵심역량 수준 차이 분석. **한국교원교육연구**, 26(3), 219-240.
- 이기용(2013). 중등학교 교사의 다문화 교수 역량에 대한 인식 분석. **중등교육연구**, 61(3), 769-791.
- 이상희(2013). 초등교사의 다문화교육역량지표 개발 및 타당화. 박사학위논문, 강원대학교.
- 이승희, 유영만(2002). 성찰적 실천의 관점에 비추어 본 수업설계자의 전문성 개발방안 탐색. **교육정보미디어연구**, 8(2), 173-193.
- 이흥민(2009). **역량평가: 인적자본 역량모델 개발과 역량평가**. 서울: 리드리드출판.
- 전일균(2009). 프레이리의 교사론 연구. **교육철학연구**, 46, 211-230.
- 전일균(2012). 프레이리의 좋은 교사론에 관한 연구. **한국교육사학**, 34(1), 79-101.
- 정지현(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 학습 경험에 나타나 프락시스의 의미. 박사학위논문, 인하대학교.
- 정지현, 김영순, 장연연(2015). 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 스토리텔링에 대한 의미 분석. **한국언어문화교육학회**, 11(2), 263-290.
- 주현준(2008). 초등학교 교사들의 역량에 대한 교육요구분석: 경기·인천 지역을 중심으로. **교육학연구**, 46(1), 101-120.
- 진미숙(2005). 프레이리의 윤리학과 교육실천. **교육철학**, 28, 49-67.
- 진성희, 나일주(2009). 초등 교수역량요소 도출 및 예비초등교사와 초등교사간 교수역량 인식비교. **초등교육연구**, 22(1), 343-368.
- 최화숙(2013). 다문화교육을 위한 교사 역량 영역 구안. **교원교육**, 29(2), 139-159.
- 한승희(2001). **평생학습과 학습생태계**. 서울: 학지사.
- 한승희(2005b). **포스트모던 시대의 평생교육학**. 서울: 집문당.
- Baek, S. G., & Choi, H. J. (2002). The relationship between student's perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.

- Berman, J. A. (1997). *Competence-based employment interviewing*. London: Quorum Books.
- Blackburn, S. (2001). *Being good*. 112, Oxford: Oxford University Press.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Current issues of educational psychology*. New York: APA.
- Conlon, T. J. (2004). A Review of informal learning literature, Theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3). 283–295.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Enos, M. D. (2001). *Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Connecticut.
- Enos, M. D. Kehrhahn, M. T. & Bell, A.(2003). *Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency*. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4). 369–387.
- Freire, P. (1980). *민중교육론: 제3세계의 시각*. (김쾌상 역). 서울: 한길사.
- Grolnic, S. R. (2001). *Informal learning in the workplace: What can be learned doing a McJob?* Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: New York: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. Chicago: Association Press.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McClelland, C. D. (1973). Testing for competency rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McLaren, P. (2008). *체게바라, 파올로 프레이리 혁명의 교육학* [Che guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution] . (강주현 역). 서울: 아침이슬.

(원전은 2000에 출판)

- McMillan, J. H. (2004). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Medly, D. M., & Crook P. R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. *Theory into Practice, 19*(4), 94–301.
- Natasa P., & Theo, W. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694–703.
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies: *Theoretical and Conceptual Foundation*. OECD Press.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of life-long education*. London: Croom Helm.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1992). Building the learning organization: A new role for human resources developers. *Studies in Continuing Education, 4*(2), 15–12.
- White, J. (1990). *Education and the good life: Beyond the national curriculum*. London: Kogan Page.

ABSTRACT

A Study on the Teaching Competency in Informal Learning Experiences of Teachers Participating in Multicultural Literacy Education

Ji-Hyeon Jeong (Lecturer, Inha University)
Young-Soon Kim (Professor, Inha University)
Yeon-Yeon Jang (M.A Candidate, Inha University)

The purpose of this study is to analyze the significance of teaching competence observed in the case of informal learning experience of teachers participating in multicultural literacy education. Furthermore this study is to present the educational direction for the functioning of multicultural literacy education as not only a learner-oriented discipline, but also as a process of developing teaching competence. Findings of the research are as follows: In the level of theoretical teaching competency, it is described as 'constructing knowledge with learners', In the level of introspective teaching competency, it is 'reflective attitude to pursue community goodness', and In the level of practical teaching competency, it is a 'performative function to cultivate global citizens'. This study showed the process how the teachers would improve the teaching competency. According to the results the multicultural literacy education has the relation with local communities beyond the formal learning that is only obsessed with functionalism and neoliberalism.

Key words: multicultural literacy education, informal learning, teaching competency, praxis